

Utvikling av akademisk identitet i et aksjonsorientert praksisfellesskap

Eli Moksnes Furu, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges Arktiske universitet
eli.moksnes.furu@uit.no

Else Stjernstrøm, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges Arktiske universitet
else.stjernstrom@uit.no

Abstract

In this chapter we explore how a group of novice academic staff developed an academic identity in interaction within and across a Nordic and an international network. We also discuss the signification of working together for professional development as we use Wenger's notion of "communities of practice" as an analytical frame. A community of practice presupposes an "open communicative space" where mutual agreements, common understanding and dialogues are important. Inspired by the idea of "teacher as researcher" we have an action research approach where active participation and involvement are central elements. The empirical data are books and articles produced by the group members and minutes from conversations within and between the networks. The work of the group can be characterized as professional development and a contribution to developing practice and academic identity.

Innledning

I dette kapitlet vil vi se på hvordan vi som lærerutdannere i aksjonsforskningsgruppa ved UiT Norges arktiske universitet utviklet en akademisk identitet i et lokalt praksisfellesskap og i et nært samspill med nordiske og internasjonale utdanningsforskere. Mens det meste av lærerforskning bare fokuserer på utvikling av lærerens egen praksis, har lærerutdanningsforskning samme fokus, men også et tilleggsmål. Siden lærerutdannere i tillegg er akademikere, er det forventet at de skal bidra med kunnskapsutvikling gjennom publikasjoner i akademiske tidsskrift (Lunenberg, Zwart og Korthagen, 2010). Som lærerutdannere hadde vi vår bakgrunn som lærere i grunn- og videregående skole og kom inn i academia med en sterk læreridentitet. Swennen, Volman & van Essen (2008) har vist i sin studie at grensen mellom identitet som lærer og lærerutdanner kan være utydelig for nybegynnere i academia. Dette opplevde vi også det da vi startet vår karriere på universitetet. Vi kjente oss som noviser med en svak akademisk identitet knyttet til både forskning og undervisning, men særlig innen forskning. Utgangspunktet for den første forskningen var vårt engasjement i aksjonslæring i skole og utdanning. Vårt behov for å få mer kunnskap om både aksjonslæring

og aksjonsforskning som begrep og virksomhet, førte til opprettelse av en aksjonsforskningsgruppe som ble et viktig møtested og læringsarena for oss i den første fasen.

Det har tradisjonelt vært lite fokus på hvordan det akademiske personalet i lærerutdanningen har utviklet sin kunnskap og ivaretatt sin profesjonsutvikling (Grossman, 2013; Haug, 2013). I USA har man tradisjon fra 1950-tallet (Corey 1953) for å ta i bruk «self-study research» (Zeichner, 1999, 2007) for å profesjonalisere lærerutdannere. Det sentrale i profesjonsutvikling innen «self-study research» er en kombinasjon av praktisk relevans og utvikling av ny kunnskap i kollaborative og kritiske selvreflekterende studier (Bullock & Ritter, 2011). Blant universitetsansatte som jobber med utdanningsfeltet har denne formen for forskning økt de senere år (Zeichner, 2007; Lunenberg, Zwart & Korthagen, 2010).

Stenhouse (1975) og Elliot (1978) tok opp denne interessen for lærerforskning gjennom arbeidet med ideen om «teacher as researcher» og aksjonsforskning (Lunenberg, Zwart & Korthagen, 2010). Aksjonsforskningsgruppa hentet inspirasjon fra denne engelskspråklige utdanningstradisjonen i tråd med aksjonsforskningens idealer om aktiv deltakelse og involvering, der fokus på kollektive og kollegiale prosesser er sentral. For å få ytterligere inspirasjon, tok vi initiativ til å etablere et nordisk og et internasjonalt forskernettverk. I dialog med deltakerne i nettverket utforsket vi ulike utdanningstradisjoner og forståelse av begrepet «praksis» (Kemmis & Smith, 2008).

I arbeidet med dette kapitlet har vi, som henholdsvis forskningsgruppeleder og medlem av gruppa, brukt bøker og artikler skrevet av medlemmer i den lokale gruppa¹, det nordiske og det internasjonale nettverket, samt samtaler om egne erfaringer som grunnlag for å utforske gruppas utvikling. Kapitlet starter med å vise hvordan de første aksjonslæringsstudiene for skole og utdanning dannet bakgrunn for oppstart av den lokale aksjonsforskningsgruppa. Deretter presenteres virksomheten i nordisk og internasjonalt nettverk. I analysen og drøftingen fokuserer vi på utviklingen av praksisfellesskap lokalt, nordisk og internasjonalt. Vårt bidrag er en analyse av praksisfellesskapets betydning for vår *akademiske identitet*. Vi anvender Wengers (2004) sosiale læringsteori om *praksisfellesskap* der gjensidig engasjement, felles praksis og

¹ Den lokale forskergruppa var aktiv fra 2002 til fusjonen i 2009 mellom UiT og lærerhøgskolen da gruppa slo seg sammen med aksjonsforskningsgruppa på høgskolen. Den nye gruppa har også aksjonsforskning og praksisnær forskning som sin profil. Medlemmene fra den tidligere UiT- gruppa fortsatte sitt engasjement i nordisk og internasjonalt nettverk, og det er i hovedsak disse medlemmenes aktivitet og utvikling som beskrives i kapitlet og omtales som deltakere i den lokale forskningsgruppa.

felles repertoar er sentrale begrep og en ramme for å forstå betydning av deltakelse i aksjonsforskningsgruppa. Slike praksisfellesskap forutsetter at man kan skape rom for åpen kommunikasjon («open communicative space»), der man tilstreber gjensidige avtaler, felles forståelse og maktfri dialog (Kemmis & Mc Taggart, 2005).

Den lokale aksjonsforskningsgruppa

Aksjonsforskningsgruppa ved universitetet i Tromsø hadde som nevnt sitt utspring i ansatte på praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Parallelt med å undervise på lærerutdanningen, var mange engasjerte på de nye studiene i aksjonslæring for lærere. Begrepet «aksjonslæring» (Tiller 1986) var et forholdsvis ukjent begrep innen skoleverdenen på 1990-tallet, men ble tatt i bruk i forbindelse med opprettelsen av de nye studiene. Foranledningen var at professor Tom Tiller hadde forelest om aksjonslæring i flere kommuner i Sverige. Tre av disse kommunene gjorde i etterkant en avtale med universitetet om å få opprette og gjennomføre et desentralisert etterutdanningsstudium for 25 lærere. Tiller og tre av hans kollegaer som var lærerutdannere fikk ansvaret for å lede studiet.

Arbeidet med aksjonslæringsstudiene og videre utvikling av dem og andre partnerskapsprosjekt med skoler, medførte et behov hos oss som universitetslærere for mer kunnskap om aksjonsforskning og aksjonslæring. I 2002 ble det på initiativ fra professor Tiller etablert en lokal aksjonsforskningsgruppe. De fleste av oss var universitetslektorer med solid bakgrunn fra skolen som lærere og ledere. Ut fra vår lange erfaring kunne man betrakte oss som en erfarne lærere i skolen, men som lærerutdannere på universitet startet vi som nybegynnere. Selv om vi samlet sett hadde bred kunnskap om praksisfeltet, eksisterte det også en sterk erkjennelse om at det å være akademiker nødvendiggjør en kontinuerlig lærings- og utviklingsprosess gjennom litteraturstudier, egen skriving av vitenskapelige tekster, kritisk refleksjon og diskusjoner. Som en følge av at mange var involvert i studiene i Sverige og tilbrakte mye tid sammen i forbindelse med studiesamlingene, utviklet det seg et faglig og sosialt fellesskap som fikk betydning for gruppas virksomhet og utvikling.

Tiller (1999) som bygger på Ravens beskrivelse av egne aksjonslæringsprosjekter fra en rekke land (Ravens, 1996), skiller mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Mens aksjonslæring i Tillers forståelse er forbeholdt læreres og skolelederes systematiske utviklingsarbeid, er aksjonsforskning knyttet til forskere som inngår i partnerskap med skoler og som skal

dokumentere arbeidet gjennom vitenskapelig publisering. Et hovedpoeng hos han er likevel at lærere og skoleledere må forholde seg forskende til egen praksis (Stenhouse, 1975). Innholdet i aksjonslæring er blitt inspirert av ulike retninger innen aksjonsforskning og kan plasseres innenfor feltet konstruktiv samfunnsvitenskap eller konstruktiv pedagogikk (Furu, 2007). Begrepet *konstruktiv* henspiller på evnen til å finne utveier og å søke nye løsninger på det som fortøner seg som problematisk. Kilden til kritisk pedagogikk finnes hos Habermas, men Tiller deler Kallebergs (1992) bruk av begrepet *konstruktiv* i stedet for *kritisk*. Ved gjennomgang av litteratur om aksjonsforskning finner man mange begrep som handler om myndiggjøring og frigjøring, slike som *frigjørende aksjonsforskning* (Carr & Kemmis, 1986), *de undertryktes stemme* (Freire, 1970), *praxis-inspired commitment* (Fals Borda, 2001) og Elden & Levins (1991) begrep *empowering participation*. Selv om Tiller støtter seg på Kallebergs bruk av begrepet konstruktiv pedagogikk, er han likevel opptatt av aksjonslæringens betydning for myndiggjøring av aktørene (Tiller, 1999).

Tillers forståelse av aksjonslæring har mye til felles med hvordan Carr & Kemmis (1986) definerer aksjonsforskning. De har utviklet en aksjonsforskningsmodell som består av planlegging, handling, observasjon, refleksjon og ny planlegging osv., som en spiral som i prinsippet aldri tar slutt. Denne modellen var godt egnet for lærerne på aksjonslæringsstudiet til å ramme inn, forstå og endre sin praksis. På samme måte som hos Carr & Kemmis stod den kollektive refleksjonen sentralt. Gjennom refleksjonen forener man fortidige og framtidige tanker og handlinger og kan skape et potensial for utvikling av praksis.

Som ferske akademikere i en ny setting er det forventninger om at man skal utvikle seg og finne sin nye identitet. Smith, Salo & Grootenboer (2010, s. 58) kaller dette for 'becoming and being'. Wenger (2004) løfter frem at identitet handler om å utvikle en tilhørighet der man opplever et gjensidig engasjement som det er verdt å investere noe av seg selv i, samtidig som det gir en mulighet til å betrakte seg selv som en del av en større sammenheng. Involvering i en sosial praksis spiller en viktig rolle i hans teori, der aspekter ved identitet er uløselig knyttet til praksis, fellesskap og mening. I en slik prosess har vårt fellesskap bidratt til den enkelte akademikers kvalifisering og karriereutvikling innenfor academia. Zeichner (2003) understreker også fordelene ved å delta i en kollaborativ forskningsgruppe. Et sentralt trekk ved en slik gruppe der både noviser og mer erfarne forskere deltar, er gjensidig utveksling av erfaringer som kan bidra til å forsterke utviklingen hos noviser. I dette kommunikative rommet (Kemmis og McTaggart, 2005) fremmes utviklingen fordi medlemmene kan inkorporere hverandres kunnskap for å

skape ny innsikt (Lunenberg, Zwart og Korthagen, 2010). En professor, en førsteamanuensis og 10-12 universitetslektorer var utgangspunktet for utvikling av den akademiske kompetansen i gruppa. Underveis skolerte mange medlemmer seg både ved å ta doktorgrad og kvalifisere seg til opprykk i sine stillinger.

To av gruppas medlemmer var drivere som organiserte innholdet og ledet møtene. Gruppa ble tidlig enig om at arbeidet skulle tuftes på gjensidig forpliktelse og aktiv deltakelse, og felles prosjekter ble viktige mål, deriblant en antologi som skulle handle om lokale samarbeidsprosjekter med ulike praksisfelt. Forskning som er gjennomført på lærerutdannere som kollektivt ønsker å utforske egen praksis, har vist at å sette opp eksterne mål for gruppa er sentralt for å støtte arbeidet (Hoban, 2007; Lunenberg, Zwart and Korthagen, 2010). Hensikten med en kollegial prosess om å skrive bok, var «... ønsket fra nytilsatte lærere og forskere på UiT om å lære mer om aksjonsforskning, både som begrep og som virksomhet» (Tiller, 2004, s.11). Tidlig i skriveprosessen ble pedagogikk- og arbeidslivsforskere i Norge og Norden invitert til å bidra i boka, og underveis deltok de på flere skriveseminarer for å gi kritiske og konstruktive kommentarer. Boka fikk tittelen «Aksjonsforskning i skole og utdanning» (Tiller, 2004). Fra å være en lokal forskningsgruppe, ble gruppa etter hvert involvert i opprettelsen av nye forskningsnettverk som fikk betydning for den videre utviklingen.

Etablering og utvikling av nordisk og internasjonalt nettverk

På NERA-konferansen² på Island i 2004 der den første boka (Tiller, 2004) ble presentert, møttes skoleforskere fra Vasa, Göteborg og Tromsø. På bakgrunn av felles forskningsinteresse i skoleutvikling og aksjonsforskning, ble det opprettet et nordisk nettverk for aksjonsforskning (NNAF).

Stiftelsesmøtet ble fulgt opp av en workshop der et felles prosjekt ble planlagt. Gjennom et kollaborativt arbeid ønsket vi å utforske forskerrollen, redskaper og etiske aspekter i aksjonsforskning. På workshopen ble det etablert grupper på tvers av landene for å jobbe med disse temaene og forberede symposium til neste NERA-konferanse. Denne arbeidsformen ble videreført i et kontinuerlig arbeid på tvers av de nordiske landene og i årlige workshops for medlemmene i nettverket. Slike workshops ble arrangert som møteplasser for *akademiske aktiviteter* (forberede paperpresentasjoner/symposier til forskningskonferanser, publisering av

² (NERA) Nordic Educational Research Association

artikler, arbeidsrapporter og bøker), men også for å styrke samarbeidet på *utdanningsfeltet* (Rönnerman, Salo, Furu, Lund, Olin & Jakhelln, 2015).

Innenfor *utdanningsfeltet* vil vi løfte frem to sentrale samarbeidsprosjekt, den årlige NORALF-konferansen (Nordisk konferanse for aksjonslæring og aksjonsforskning) og nordisk masterstudium i aksjonsforskning. Konferansen samler forskere og praktikere og arrangeres annethvert år i Tromsø og Göteborg. Det legges stor vekt på aktiviteter i seminargrupper der pågående aksjonsforskningsprosjekt blir presentert av deltakerne. På den måten bidrar nettverket til å skape et «kommunikativt rom» (Kemmis og McTaggart, 2005) der deltakerne presenterer og diskuterer kritisk hva som skjer i praksisfeltet skole og barnehage (Rönnerman et al. 2015). Det andre felles prosjektet er Nordisk masterprogram i aksjonsforskning som startet i 2011 og er et samarbeid mellom Göteborgs universitet og UiT. Forskerne fra Göteborg og Tromsø som utviklet programmet³, har i flere år arbeidet med ulike aksjonsforskningsprosjekt i sine respektive land og tok med seg sine erfaringer inn i masterprogrammet (Furu, 2007; Furu & Lund, 2014; Rönnerman, 2008; Rönnerman & Olin, 2013).

Det allerede etablerte nordiske aksjonsforskningsnettverket gikk sammen med forskere fra Australia, Nederland, England i et nytt nettverk, Pedagogy, Education and Praxis (PEP). Etableringen av det internasjonale PEP-nettverket fikk betydning for den *akademiske aktiviteten* i det nordiske nettverket og bidro til styrking av vår akademiske identitet. Forskerne hadde en felles interesse i å utforske «dialogen om utdanningstradisjoner» (conversations of traditions) fordi utdanningspraksis i den aristoteliske betydningen av «praxis» som etisk forankret, profesjonell klokskap, er satt under press (Kemmis & Smith, 2008, s. vii). Denne erkjennelsen ønsket forskerne å uttrykke gjennom en bokserie (Sense Publishers) som tok utgangspunkt i ulike forsknings- og utdanningstradisjoner og partnerskapsprosjekt i skole og utdanning. Studier fra Nederland, Australia og Norden ble presentert i bokserien (Ax & Ponte, 2007; Kemmis & Smith, 2008; Rönnerman, Furu & Salo, 2008). I slutten av hver bok skrev internasjonale forskerkolleger kommentarer til innholdet og representerte derved en kritisk stemme inn i skrive- og praksisfellesskapet. I dette internasjonale nettverket arbeidet forskerne på samme måte som i det nordiske nettverket med årlige workshops, internasjonale konferansepresentasjoner og felles forskningsprosjekter (Edwards-Groves & Kemmis, 2015).

³ Ettersom lærerutdanningen i Finland leder frem til en masterutdanning, var det ikke noen interesse fra Finland for å delta i dette masterprogrammet.

Oppgaven for det nordiske nettverket ble primært å utforske aksjonsforskning i Norden. Med utgangspunkt i den enkelte forskers forskningsprosjekt i partnerskap med utdanningsinstitusjoner, undersøkte vi hva prosjektene hadde felles. Resultatene ble publisert i en nordisk antologi som fikk navnet *Nurturing Praxis* (Rønnermann, Furu & Salo, 2008), der målet med boka er reflektert i tittelen. Metaforen «nurturing» (gi næring til) refererer til at man ser på lærerne i de nordiske land som profesjonelle som er villige og i stand til å reflektere over og derigjennom påvirke utdanningspraksisen gjennom aksjonsforskning.

Boka utforsker denne kontinuerlige profesjonsutviklingen av lærere, spesielt gjennom partnerskap mellom universitet og utdanningsinstitusjoner. I antologien knyttes aksjonsforskning i Norden til utdanningsbegrep som «danning», «folkeopplysning» og «pedagogikk». De to første tradisjonene refererer til kollektive aktiviteter der mennesker kommer sammen for å delta i sosiale læringsprosesser. Studiesirkler som ble etablert på 1900-tallet var eksempler på kollektive aktiviteter for å reflektere over og finne løsninger på politiske, sosiale og religiøse utfordringer (Korsgaard, 2000). Når det gjelder begrepet «pedagogikk», er det i Norden et fokus på å oppdra barn til å bli gode samfunnsborgere, samtidig som de skal få kunnskap. Relasjonen mellom lærer og elev utgjør en viktig moralsk dimensjon som fokuserer på hvordan man bør handle for å oppnå dette målet (Kansanen, 2003). Dette står i motsetning til det anglosaksiske begrepet om utdanning som kan tolkes som en verdsetting av aktivitet og læring for aktivitetens egen del (Rønnerman, Furu og Salo, 2008).

Boka avslutter med å løfte frem tre ulike aspekter ved arenaer der profesjonsutvikling kan finne sted, og alle er relatert til begrepet «bildung» på en eller annen måte. Det første aspektet fremhever måten grupper og nettverk er organisert på, mens det andre sier noe om partnerskap mellom forsker og en gruppe lærere. Det tredje aspektet handler om observasjon av de aktuelle møtene og hvordan diskusjonen og refleksjonen kan generere ny kunnskap som er knyttet til teorier og verdier. Gjennom å jobbe med denne boka bidro forskerne i den lokale gruppa med flere kapitler fra ulike aksjonsforskningsprosjekter, og dette arbeidet økte vår forskerkompetanse på vei mot en tydeligere *akademisk identitet*. I møtet med det internasjonale nettverket ble forskerne utfordret på hva som kjennetegnet aksjonsforskning i Norden, og gjennom arbeidet med boka fikk vi tydeligere øye på egne utdanningstradisjoner. Parallelt fikk de nordiske forskerne også innsikt i og kunnskap om utdanningstradisjoner i Australia og Nederland.

I en spørreundersøkelse som ble gjort blant medlemmene i det nordiske nettverket etter 5 års virksomhet, karakteriseres nettverket ved bruk av ord som «openness, inclusiveness, solidarity and tolerance» (Smith, Salo & Grootenboer, 2010, s. 61). Selv om det uformelle er vektlagt i undersøkelsen, understrekes det at arbeidet i gruppa alltid er nøye planlagt av ledergruppa. Den består av en forsker fra hvert av de nordiske landene som er ansvarlig for å utarbeide forslag til løpende treårsplaner for nettverket. I undersøkelsen kommer det frem at det er regelmessige akademiske aktiviteter som fokuserer på konkrete mål med å produsere artikler og konferanseinnlegg som har gitt gode resultat, og som er vesentlig for å holde nettverket sammen. Dette arbeidet har gitt både troverdighet og legitimitet innenfor de respektive akademiske institusjoner (ibid.)

Analyse og drøfting av deltakelse i praksisfellesskap

Gjennom å delta i nordisk og internasjonalt nettverk, ble vår lokale virksomhet en integrert del av dette fellesskapet. Treårsplanene i det nordiske nettverket ble styrende for den lokale virksomheten, og data til vitenskapelige tekster ble samlet fra lokale aksjonsforskningsprosjekt. For at den lokale forskergruppa skulle utvikle seg som et praksisfellesskap, var det nødvendig med nærvær, aktiv deltakelse, gjensidig tillit, forpliktelse og ledelse.

Som begrep refererer *praksisfellesskap* til de sosiale læringsprosessene som finner sted når mennesker møtes fysisk eller virtuelt og samarbeider om en felles interesse i en tidsperiode (Wenger, 2004). Men et praksisfellesskap kan også være relasjoner mellom personer og deres aktiviteter som går over tid, og dette fellesskapet kan ha relasjoner til andre praksisfellesskap (ibid.). Wenger hevder at deltakelse i slike fellesskap både former det vi gjør, hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør. Å være med i en forskergruppe eller delta i et arbeidsteam er både en handling og en måte å høre til på. For vårt vedkommende kan vi referere til vår deltakelse både i den lokale gruppa og nettverkene vi er en del av, og knytte det til Wengers begreper om *identitet, mening og tilhørighet*. Likevel refererer ikke deltakelse bare til engasjement i bestemte aktiviteter med bestemte mennesker, men det er en mer omfattende prosess «... som består i at være aktive deltakere i sosiale fællesskabers *praksisser* og konstruere *identiteter* i relation til disse fællesskaber» (Wenger, 2004, s. 14-15). Et praksisfellesskap er ikke en tilfeldig sammensatt gruppe mennesker og er heller ikke synonymt med gruppe, team eller nettverk. Det som definerer et praksisfellesskap er *gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar* (Wenger, 2004, s. 91).

Gjensidig engasjement

Et gjensidig engasjement innebærer komplementære bidrag, og den lokale forskningsgruppa som var en heterogen gruppe i og med vår ulike bakgrunn og kompetanse, brakte inn ulike bidrag fra praksis og teori. Denne heterogeniteten ble essensiell i utviklingen av profesjonell utvikling og akademisk identitet. Lunenberg, Zwart & Korthagen (2010) understreker fokusering av den enkelte i en kollektiv sammenheng som betydningsfull for utvikling av identitet i en akademisk sammenheng. Identitet er sosialt konstruert gjennom hvordan andre oppfatter og definerer oss i relasjoner med andre og av situasjonen vi befinner oss i (Bergner & Holmes, 2000). I den lokale aksjonsforskningsgruppa kom den enkelte i fokus gjennom å presentere utkast til vitenskapelige tekster fra praksisfeltet som ble gjenstand for drøfting i et gjensidig engasjement. Det skal både mot og dristighet til å presentere uferdig tekst i en ukjent setting, og mange kjenner på sårbarheten når skriftlige utkast blir lagt frem for kollegaer for kritisk granskning (Lunenberg, Zwart & Korthagen, 2010). Men gruppelederne la opp til stor takhøyde med rom for ulikhet i gruppa, så det ble relativt raskt en åpen og støttende kommunikasjon (Kemmis & Mc Taggart, 2005). Dette var nødvendig for gruppemedlemmenes utvikling av sin akademiske identitet og for engasjement, involvering og læring av hverandre. Gjensidig engasjement som et av kjennetegnene ved et praksisfelleskap, viser til at medlemmene har evnen til å utnytte hverandres forskjellighet, der sentrale elementer er hvordan man samhandler, takler kollektive forhandlingsprosesser og at man møtes og opplever tilhørighet til gruppa (Wenger, 2004). Som kolleger på samme arbeidsplass var det lett å møtes uformelt, og gjennom regelmessige formelle møter ble prosessene vedlikeholdt og la grunnlaget for videre utvikling. Det gjensidige engasjementet skapte tilhørighet til gruppa der den åpne dialogen ble viktig for den enkelte.

På lik linje med den lokale gruppa betinget det nordiske og det internasjonale nettverket også aktiv deltakelse og bidrag inn i nettverkene. For å holde nettverkene vedlike var det nødvendig at deltakerne møtte på de årlige samlingene og deltok på utdanningskonferanser. Det forutsatte at forskerne kunne sette av tid og hadde økonomisk mulighet til å reise. På reisene ble forskerne godt kjent med hverandre både faglig og privat, noe som er viktig og nødvendig for å skape gjensidig engasjement. Det var enklere å få til fysiske møter med våre nordiske kolleger enn med de australske, så mange møter har også foregått over nett, via mail og Skype. Men når vi først var blitt kjent, ble distansen ingen hindring for nettsamarbeid.

Flere studier om lærerutdanneres læring (Lunenberg et al. 2007; Ponte, 2002) viser at en akademisk identitet utvikles lettere ved å gjennomføre forskning i et forskerfellesskap, slik som når vi deltok i forskningsprosjekter og skrev bøker og artikler sammen. Et slikt fellesskap forutsetter samarbeid og involvering i en sosial struktur som legger til rette for utvikling og deling av kunnskap (Wenger, 2004). Der mennesker møtes oppstår det meningsutvekslinger, og i dialogen kommer spenninger, vennskap, sårbarhet, glede, kollegialitet, forhandlinger osv. til uttrykk. Wenger understreker at langvarige engasjement og relasjoner må nødvendigvis forårsake noen spenninger og konflikter. Et fellesskap består av komplekse relasjoner der det samtidig er plass for allianse og konkurranse, støtte og motstand. I alle gruppene opplevde vi denne kompleksiteten og utfordringene med å skape et fruktbart forskningsfellesskap som måtte håndteres gjennom forhandlinger og dialoger. Denne kollektive praksisen utviklet aksept og støtte for ulikheter og usikkerhet som på mange måter kjennetegner en forskers hverdag. Dermed fungerte forskningsfellesskapet som en «trygg havn» (Smith, Salo og Grootenboer, 2010, s. 64).

Felles virksomhet

Det andre kjennetegnet ved praksis som kilde til fellesskap, er forhandling av en felles virksomhet der en gjensidig ansvarlighet er noe som holder praksisen sammen (Wenger, 2004). Vi kan dele virksomheten til den lokale forskergruppa inn i tre områder: 1) studier i aksjonslæring i utdanningsinstitusjoner, 2) nasjonale og regionale forsknings- og utviklingsprosjekt og 3) utvikling av undervisning i lærerutdanningen.

På studier i aksjonslæring oppholdt vi oss i Sverige i konsentrerte perioder og hadde ansvaret for ledelse, forelesninger, veiledning og eksamen. Ansvaret for gjennomføringen ble framforhandlet av oss som deltok. Det betydde ikke at alle var enige om alt, men at den endelige gjennomføringen var et resultat av forhandlinger. Siden dette var nye studietilbud og ble gjennomført langt unna campus, krevdes det stor fleksibilitet og godt samarbeid i forhandlinger om innholdet i studiene som utgjorde en felles praksis. Wenger (2004) understreker at en felles praksis aldri bestemmes helt av et ytre mandat. «Selv når et praksisfellesskap oppstår som reaktion på et ydre mandat, utvikler praksis seg til fellesskabets egen reaktion på dette mandat» (Wenger, 2004, s. 98). Studieplan for studier i aksjonslæring alene bidro ikke til å forme et fellesskap. Det var nettopp gjennom forhandlinger om hvordan vi skulle forstå oppdraget at fellesskapet utviklet seg. Det gjensidige ansvaret som vi hadde for studiets gjennomføring, var

helt avgjørende for realisering av oppdraget. Det ble det produsert flere vitenskapelige tekster fra denne virksomheten (Furu 2007, 2008; Eilertsen og Jakhelln, 2008).

Etterhvert deltok flere og flere forskere som veiledere i nasjonale og regionale forsknings- og utviklingsprosjekt (Lund, Rotvold, Skrøvset, Stjernstrøm & Tiller, 2010⁴; Rotvold & Stjernstrøm, 2010⁵; Furu & Lund, 2014⁶; Jakhelln, 2011⁷; Stjernstrøm & Carstens Knudsen, 2014⁸, Lund, Storvoll og Dagsvik, 2016⁹). Når grupper av forskere deltok i ulike former for partnerskap med utdanningsinstitusjoner, kan likevel virksomheten karakteriseres som en «felles virksomhet», fordi alle jobbet i partnerskap med praksisfeltet.

Til å begynne med var det få medlemmer i den lokale forskergruppa som gjorde forskning innen lærerutdanning. I PEP-nettverket etablerte det seg etter hvert en gruppe som hadde fokus på lærerutdanning der også forskere fra vår aksjonsforskningsgruppe bidro med artikler (Eilertsen, Furu & Rørnes, 2011¹⁰; Eilertsen & Strøm, 2008¹¹). Da innholdet i den nye femårige lærerutdanningen ved UiT skulle planlegges, bidro lærerutdannere fra forskergruppa til å utvikle emneplaner for aksjonslæringsoppgave på bachelornivå i nært samarbeid med universitetsskolene¹² Det samme ble gjort for lektorutdanningen 8-13. Etter hvert utgjorde lærerutdanning en større del av gruppas felles virksomhet (Andreassen, 2015; Jakhelln, 2015; Rørnes, 2015; Furu og Kristoffersen, 2016).

Med bakgrunn i virksomhetene skrev forskerne vitenskapelige artikler og bokkapitler. Også i den lokale forskergruppa måtte vi diskutere hvordan vi skulle forstå aksjonsforskning både som begrep og som virksomhet (Tiller, 2004.) Et gjensidig ansvarsforhold var nødvendig for å utvikle bokprosjekter med fastsatte frister. «Felles virksomhet» i den lokale forskergruppa kan karakteriseres som en veksling mellom praktisk virksomhet og vitenskapelig arbeid.

⁴ «Fra ord til handling». Nasjonalt prosjekt.

⁵ «Fra ord til handling». Nasjonalt prosjekt.

⁶ «Vurdering for læring». Nasjonalt prosjekt.

⁷ «Veiledning av nyutdanna lærere». Nasjonalt prosjekt.

⁸ «Veiledning av nyutdanna lærere». Nasjonalt prosjekt.

⁹ «Ungdomstrinn i utvikling». Nasjonalt prosjekt.

¹⁰ «Praksis som integrerende del av lærerutdanningen- PIL-prosjektet». Nasjonalt prosjekt.

¹¹ «Studenten som medforsker». Lokalt prosjekt.

¹² Universitetsskoler er utvalgte praksisskoler som inngår i et avtalt formelt partnerskap med UiT.

I det nordiske nettverket handlet felles virksomhet om *partnerskap* mellom aksjonsforskere og ledere og lærere i utdanningsinstitusjoner for å forstå praksis, forstå sammenhengen praksis inngår i og å endre praksis (Carr & Kemmis, 1986). Det foregikk kontinuerlige forhandlinger om hvordan nettverket skulle utvikle seg. Også her var det nødvendig at alle deltok og tok ansvar for å bidra både på seminarer og med forskningsbidrag.

I PEP-nettverket representerte *dialogen* (conversation) mellom ulike utdanningstradisjoner forhandlingene. Et årlig møtepunkt var sentralt for å bli enige om plan for det fremtidige arbeidet i nettverket. Det var stadig behov for drøftinger om hvordan man forstod ulike teoretiske begrep og hvordan man kunne samarbeide om forskningsartikler frem til neste årlige treffpunkt. Dette var krevende fordi forskerne representerte ulike utdanningstradisjoner, og mens noen hadde engelsk som morsmål var det for andre et fremmedspråk. De australske forskerne som språkgransket de nordiske tekstene før publisering på engelsk, var en god støtte for de nordiske forskerne (Smith, Salo & Grootenboer, 2010).

Den lokale forskergruppa bidro med eksempler fra ulike aksjonsforskningsprosjekt, samtidig som vi speilet egen virksomhet opp mot nettverkens aktiviteter. Vår deltakelse i nettverkene resulterte i jevnlig vitenskapelig produksjon som ga legitimitet innad på egen institusjon.

Felles repertoar

Det tredje kjennetegnet ved praksis som kilde til felleskap er ifølge Wenger (2004) utviklingen av et felles repertoar. Et praksisfellesskap utvikler felles rutiner, redskaper, symboler, begreper, handlinger og ikke minst felles historier om sin virksomhet. Dette felles repertoaret inngår i den diskurs som medlemmene anvender når de skal gi meningsfulle utsagn om omgivelsene. En viktig del av repertoaret som den lokale forskergruppa har utviklet, kan beskrives som *teoriutvikling, kollektive arbeidsformer og felles historier*.

Innenfor *teoriutvikling* har forskerne bidratt til å utvikle en forståelse av hva som kjennetegner aksjonsforskning i nordiske land. I tillegg har forskergruppa bidratt til å løfte fram nordiske teoritradisjoner som f.eks. *praksisteori* (Løvli, 1974, Eilertsen & Jakhelln, 2014) og *translasjonsteori* (Røvik, 2007; Røvik, Eilertsen og Furu, 2014). Disse to teoriene er anvendt i praktisk aksjonsforskning og presentert i den nordiske antologien «Lost in practice» (Rönnerman & Salo, 2014). I det internasjonale nettverket har forskere fra Australia utviklet en teori om praksis, betegnet som «praksisarkitektur» (Kemmis & Grootenboer, 2008).

Praksisarkitektur er en teori for å forstå praksis, forandringer i praksis og hva som muliggjør eller hindrer utvikling i en bestemt praksis. Flere i den lokale forskergruppa har tatt i bruk denne teorien for å analysere praksis (Salo, Nylund & Stjernstrøm, 2014; Olin, Karlberg-Granlund & Furu, 2016).

Så langt har dette arbeidet ført til utvikling av *nye kollektive arbeidsformer* i nordisk nettverk og i møter med praktikere i utdanningsinstitusjoner. Den nordiske tradisjonen med demokratiske arbeidsformer med røtter i «bildung» og «folkeopplysning» har vært toneangivende. Demokratisk arbeidsform har lang tradisjon i aksjonsforskning i arbeidslivet, og et eksempel på en slik arbeidsform er *dialogkonferanse*. Dialogkonferansen som arbeidsform ble tatt inn i utdanningssektoren av forskerne i den lokale forskergruppa i forbindelse med prosjektet Lære og Lede i Praksisfellesskap¹³ (LLIP) (Lund, 2008; Lund et al., 2010). Dialogkonferansen er videreutviklet og videreført i den nye 5-årige lærerutdanningen ved UiT (Jakhelln og Rørnes, 2014; Rørnes, 2015) og i regionale og nasjonale utviklingsprosjekt (Furu og Lund, 2014).

Som nevnt ble vi som startet opp studiene i aksjonslæring godt kjent på våre reiser, vi ble «faglige venner». Dette ble forsterket og videreutviklet ved deltakelse i de to eksterne nettverkene. Tilbake på institusjonen etter reisene, kunne vi henvise til ulike opplevelser vi hadde felles. Slik *felles historier* handlet om både faglige innhold og sosiale relasjoner. Det ble referert til interessante faglige innspill og til sosiale samvær med kollegaer. Etter hvert ble det mange felles historier som ble en del av repertoaret. Betydningen av felles opplevelser finner vi også beskrevet i en artikkel om PEP-nettverket (Edwards-Groves & Kemmis, 2015).

Avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet har vi vist hvordan vi kom inn i academia med en sterk læreridentitet som etter hvert utviklet seg til en akademisk identitet som lærerutdannere. Aksjonsforskning har helt siden starten vært en sentral strategi for å utvikle praksis som utgangspunktet for vår forskning. Gjennom aktiv deltakelse i ulike praksisfellesskap har vi tatt hånd om egen utvikling. Begreper som «praksisfellesskap» (Wenger 2004) og «kommunikative rom» (Kemmis og Mc Taggart, 2005) har gjort oss i stand til å begrepsfeste og forstå betydningen av aktiv deltakelse.

¹³ *Lære og lede i praksisfellesskap* (LLIP) var et lokalt ledelsesprosjekt med ledere i 3 nordnorske kommuner og Svalbard fra 2006-2009. LLIP var en del av det nasjonale prosjektet *Kunnskapsløftet - Fra ord til handling*.

Nettverkene har vært viktig for utviklingen av den lokale aksjonsforskningsgruppa. Gjennom konversasjoner, forhandlinger, diskusjoner og refleksjoner har vi fått utfordringer og støtte fra «faglige venner» på veien mot å bli lærerutdannere med en akademisk identitet. Identitet handler om å utvikle en tilhørighet der man opplever et gjensidig engasjement som det er verdt å investere noe av seg selv i (Wenger, 2004). Samarbeidet som har pågått jevnlig i mer enn ti år, viser at vi som forskere synes at det har vært meningsfullt, utviklende og nødvendig å inngå i en større sammenheng. I nettverkene er det åpnet opp for og etablert et felles «kommunikativt rom» hvor vi har arbeidet for å forstå hverandres ideer og språk, posisjoner og perspektiv. Det regelmessige og forpliktende samarbeidet har vært avgjørende for at nettverkene har bestått i så mange år.

I forskningslitteraturen finner vi sterke begrunnelser for systematisk og kollektiv profesjonsutvikling i det akademiske personalet i lærerutdanningen (Jakhelln, 2015). På samme måte som det stilles krav til lærernes kunnskapsbase og forskningsbasert yrkesutøvelse, vil man kunne forvente at de samme kravene stilles til lærerutdannere (Mausethagen, 2015). Self-study research som aksjonsforskningstrategi kan i så måte være et bidrag til at lærerutdannere kan utvikle både egen praksis og akademisk identitet.

LITTERATUR:

- Andreassen, S-E., (2015). Studenter og praksislærer sammen om aksjonsforskning. I: U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.) *Veier til fremragende utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ax, J. & Ponte, P. (Eds.) (2007). *Critiquing Praxis. Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Professions*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bergner, R. M., & Holmes, J.R. (2000). Self-concepts and self-concept change: a status dynamic approach. *Psychotherapy*, 37(1), 36-44.
- Bullock, S. M. & Ritter, J.K. (2011). Exploring the Transition into Academia through Collaborative Self-Study. In: *Studying Teacher Research*, 7, (2), s. 171-181
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Corey, s. (1953). *Action Research to improve school practice*. New York: Teachers College Press.
- Edwards-Groves, C. & Kemmis, S. (2015). Pedagogy, Education and Praxis: understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory. In: *Educational action research*, DOI: [10.1080/09650792.2015.1076730](https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1076730)
- Eilertsen, T.V. og Jakhelln, R. (2014). The practical Knowledge Regime, Teachers' Professionalisme and Professional Development. In: K. Rönnerman, & P. Salo. (Eds.)

- (2014). *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action Research*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Eilertsen, T. V. og Strøm, B. (2008). Towards a Symbiosis of Learning and Examinations. In: *Teacher Education - a developmental Case-study*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Eilertsen, T. V., Furu, E. M., & Rørnes, K. (2011). Learning Beyond the traditional: preservice teachers as partners in school development. In: M. Mattsson, T.V. Eilertsen & D. Dorrisson (Eds.). *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Elden, M. & Levin, M. (1991): "Cogenerative learning. Bringing participation into action research". I: W.F. Whyte, (red.): *Participatory action research*. Newbury Park, California. Sage Publications.
- Elliot, J. (1978). What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10(4), 355-357.
- Fals Borda, O. (2001): "Participatory (action) research in social theory. Origins and challenges". I: P. Reason, og H. Bradbury (red.): *Handbook of action research*. London. Sage Publications.
- Freire, P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Harder.
- Furu, E. M. (2007). *Rak lærertrygg. Aksjonslæring i skolen*. Dr. avhandling. UiT.
- Furu, E.M. (2008). Teachers Regaining Their Power: Professional Development through Action Learning. In: K. Rönnerman, P. Salo & E.M. Furu (Eds.). *Nurturing Praxis: Action Research in Partnership Between School and University in a Nordic Light*. 157-174. Rotterdam: Sense Publisher.
- Furu, E. M. (2013) Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I: M. Brekke & T. Tiller (Red.). *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furu, E.M. og Kristoffersen, L. (2016), Lærerstudenten som lærer og forsker i egen praksis. I: K. Rönnerman, A. Olin, E.M. Furu og A-C Wennergren. (red.). *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap*. RIPS: Rapporter från Institution för pedagogik och specialpedagogik, nr. 11.
- Furu, E. M. & Lund, T. (2014). Development Teams as Translators of School reform Ideas. In: K. Rönnerman & P. Salo (Eds.) *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Grossman, P. (2013). Forward. I M. ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg & S. Shimoni (red.) *Teacher educators as members of an evolving profession* (s. v-vii). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Haug, P. (2013). Kva skal til for å betre lærarutdanninga? *Bedre skole* (3)54-59.
- Hoban, G. (2007). *Creating a self-study group*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- Høgmo, A., Tiller, T. og Solstad K.J. (1981). *Skolen og den lokale utfordring. En sluttrapport fra Lofotprosjektet*. UiT: Institutt for samfunnsvitenskap.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene - sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Dr.gradsavhandling ved Universitetet i Tromsø: HSL-Fakultetet.
- Jakhelln, R. (2015). Innledning: Universitetsskoler og profesjonell praksis. I: U. Rindal, A. Lund & R. Jakhelln (red.) *Veier til fremragende utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakhelln, R. og Rørnes, K. (2014). Med uro og undring: FoU som danningstiltak i en integrert masterutdanning for lærere. I: S. Germeten og A.E. Rønbeck (Red.). *Å bli lærer. Danning og profesjonsutvikling*. Oslo: Akademika
- Kansanen, P. (2003). Pedagogical Ethics in Educational Research. *Educational Research and Evaluation* 9 (1): 9-23.
- Kalleberg, R. (1992): *Konstruktiv samfunnsvitenskap : en fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Oslo. Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi.

- Kemmis, S. & Mc Taggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and public spheres. I: *The handbook of qualitative research*. 3rd ed. N. Denzin and y. Lincoln, 559-603. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kemmis, S. & Smith, T.J. (Eds.) (2008). *Enabling Praxis. Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I: S. Kemmis & T.J. Smith. *Enabling Praxis. Challenges for Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Korsgaard, O. (2000). Learning and the Changing Concept of Enlightenment. Danish Adult Education over Five Centuries. *International Review of Education* 46 (3/4): 305-325.
- Lund, T. 2008. Action Research Trough Dialogue Conferences. I: K. Rönnerman, P. Salo & E.M. Furu (Eds.). *Nurturing Praxis: Action Research in Partnership Between School and University in a Nordic Light*. 157-174. Rotterdam: Sense.
- Lund, T., Storvoll, A. og Dagsvik, G. (2016). Selvberetninger fra ressurslæreres hverdag. I: K. Rönnerman, A. Olin, E.M. Furu og A-C. Wennergren (Red.). *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap. En rapport från det nordiske nätverket i aktionsforskning*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr. 11
- Lund, T., Rotvold L. Aa., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E. & Tiller, T (2010). Dialogkonferanser som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy. *FoU i praksis*. Trondheim: Tapir forlag. Volum 4 (1) s. 47-64.
- Lunenberg, M., Loughran, J., Schildkamp, K., Beishuizen, J., Meirink, J. & Zwart, R. (2007). Self-study in a Community of Learning Researchers: what can we do to support teachers /teacher educators to benefit from our research? *European Educational Research Journal*, 6(4), 411-423.
- Lunenberg, M., Zwart, S. & Korthagen, F. (2010). Critical Issues in Supporting Self-Study. *Teacher and Teacher Education* 26, s. 1280-1289.
- Løvli, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen* 22(1): 19-36.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Olin, A., Karlberg-Granlung, G. & Furu, E. M. (2016). Facilitating Democratic Professional Development: Exploring the Double Role of being an Academic Action Researcher. *Educational Action Research*
- Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Journal for Educational Action Research*, 10(3), 399-423.
- Rotvold, L. Aa. & Stjernstrøm, E., (2010). Kunnskapsutvikling i møte mellom forskere og skoleledere. I: T. Lund, M.B. Postholm og G. Scheie (red.): *Forskeren i møte med praksis. Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ravens, R. W. (1996). *Aksjonslæringens ABC*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Rönnerman, K., Salo, P., Furu, E. M., Jakhelln, R., Lund, T. & Olin, A. (2015). Bringing ideals into Dialogue with practices. On the principles and practices of the Nordic Network for Action research. *Educational Action research*.
- Rönnerman, K.; Furu, E. M. & Salo, P. (Eds.) (2008). *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publishers .
- Rönnerman, K & Salo, P. (Eds.) (2014). *Lost in Practice. Transforming Nordic Educational Action Research*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Rönnerman, K. (2008). Empowering Teachers. Action Research in Partnership between Teachers and a Researcher. In: K. Rönnerman, E.M. Furu and P. Salo (Eds). *Nurturing*

- Praxis. Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic Light.* Rotterdam: Sense Publishers.
- Rönnerman, K. & Olin, A. (2013). Kvalitetsarbeid i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 18 (3-4), 175-196.
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K.A., T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.) (2014). *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rørnes, K. (2015). Universitetsskolen i lærerutdanningen: å koble praksis og teori i lærerutdanningen. I: U. Rindal, A. Lund & R. Jakhell (red.) *Veier til fremragende utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salo, P., Nylund, J. & Stjernstrøm, E. (2014). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Smith, T., Salo, P. & Grootenboer, P. (2010). Staying alive in academia: collective praxis at work. In: *Pedagogy, Culture & Society*, 18:1, 55-66
- Stjernstrøm, E. & Carstens Knudsen, L. (2014). *Stemmer i veiledningsrommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Swennen, A., Volman, M. & van Essen, M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European journal of Teacher Education*, 31(2), 169-184.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen. Om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Gyldendal.
- Tiller, T. 1999. *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (red.) (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel Forlag.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. I: P. Reason & H. Bradbury (eds.): *Handbook of action research*. London: Sage Publications.
- Zeichner, K. (2003). Teacher research and professional development. *Educational Action research*, 11(2), 301-325
- Zeichner, K. (2007). Accumulating Knowledge across Self-Studies in teacher Education. *Journal of Teacher Education* 58 (1):6-46.